

PRÁTICA INTER-REFLEXIVA: EM PAUTA A COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Yuri Andrei Batista Santos (UESC/graduando)
Elaine Cristina Medeiros Frossard (UESC/mestra)

Resumo: Em vista das amplas discussões acerca da formação continuada de docentes no escopo da educação nacional, é proposta central deste estudo apresentar um modelo de prática pedagógica que apresente condições para a concretização do desenvolvimento progressivo de professores de línguas estrangeiras (LE). Devido às características e objetivos dessa prática, que intenta, de maneira colaborativa, levar os participantes a refletirem sobre suas práticas de ensino bem como a de seus colegas envolvidos, além de auxiliar, de forma especial o professor de línguas estrangeiras no desenvolvimento de sua competência linguística, convencionamos chamá-la “inter-reflexiva”. Este estudo, ancorado em pesquisa exploratória e bibliográfica, está alicerçado, principalmente, nas concepções de autores como Richards e Farrel (2005) e Johnston (2009), que contribuem para pensarmos a natureza social da profissão docente, justificando-se assim a colaboração no alicerce desta teoria. A aplicação dessa prática se dá em três etapas: a observação pedagógica da aula de um professor da área de Língua Estrangeiras por outro docente da mesma área; em seguida a possibilidade de reflexão das atividades docentes por meio do olhar sobre a prática do observado e o diálogo mediado entre os participantes envolvidos a fim de estimular a melhora e a criação de novas práticas de ensino.

Palavras-chave: Colaboração, Formação continuada, Prática inter-reflexiva

INTRODUÇÃO

Ao partirmos do pressuposto de que o processo de formação da identidade do profissional docente não se limita aos anos de estudo na graduação, mas sim se caracteriza como um processo que ali tem início, temos em mente que o desenvolvimento e evolução profissionais são alcançados no exercício da prática docente. Cada experiência e saber agregado nos anos de profissão configura um processo fluido e contínuo de “tornar-se professor”. Graças às amplas discussões no campo educacional, principalmente as que se detêm sobre o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes, é de amplo conhecimento dos integrantes desse grupo, o fato de que a formação do professor é um processo que apenas se inicia nos anos de preparação acadêmica. Tornar-se professor, então, pressupõe a disposição a se envolver e buscar diferentes meios que garantam a constante reciclagem de saberes e habilidades,

instaurando-se assim um processo de desenvolvimento profissional continuado, construído a partir de cada experiência educacional.

A fim de assegurar que os docentes tenham meios para conduzir esse processo de desenvolvimento em progressão, muitas práticas e métodos são recomendados por pesquisadores da área, alguns deles sendo mais frequentemente realizados do que outros. Essa é a constatação de Pimenta (1996), que ao explorar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática pedagógica sólida e eficiente, percebe que por variados motivos, que se estendem desde a motivação interna do profissional em crescer às indissociáveis relações da educação com as amarras do poder político, muitas dessas possibilidades de evolução profissional caem na sombra do discurso pedagógico, assumindo a condição do etéreo, do “invisível”.

Então, o presente trabalho visa apresentar uma proposta pedagógica que crie condições para o desenvolvimento continuado de professores, trabalhando a colaboração entre profissionais de mesma área – nesse caso, especificamente a área de línguas estrangeiras – ou de mesma instituição de ensino. Chamaremos tal prática de *interreflexiva*, pois intenta, por meio da observação e supervisão pedagógicas das atividades em sala, de maneira colaborativa, levar os participantes a refletirem sobre suas práticas e as dos colegas envolvidos.

Para dar solidez a este estudo, partimos dos postulados teóricos de autores como Johnston (2009), Burton (2009), Bailey (2009), Frossard (2008), Richards e Farrel (2005), Wenger (1998) e Pimenta (1996), cujas teorias nos auxiliaram a embasar as discussões neste campo de estudo. E, de acordo com Gil (2002), a pesquisa em questão, tem caráter exploratório e delineamento essencialmente bibliográfico, levando em conta que se baseia essencialmente na análise e levantamento de material bibliográfico acerca das temáticas estudadas.

Tendo todas estas informações sob consideração, gostaríamos de ratificar a importância da realização deste estudo. Através desta pesquisa pretendemos expandir as discussões acerca da formação continuada de profissionais docentes, tema de extrema relevância para o escopo da educação contemporânea. Em especial, quando se discute formação na esfera do trabalho colaborativo.

No corpo deste trabalho, iniciaremos contextualizando de maneira breve a formação continuada nos dias atuais. Em seguida, apontamos os postulados teóricos que alicerçam esta teoria: *a colaboração, a supervisão e a reflexão*. Numa seção posterior, descreveremos como a prática pode ser desenvolvida, enfatizando os benefícios dessa prática na formação continuada dos professores de línguas estrangeiras. Ao final, expressamos nossas sugestões para futuras abordagens e considerações acerca da proposta pedagógica que motiva este artigo.

1. CRESCIMENTO PROFISSIONAL NA SITUAÇÃO ATUAL

Donald Freeman (1998 *apud* JOHNSTON, 2009) descreve a profissão docente como tendo sido por muitos anos um trabalho baseado no isolamento. Usando a analogia de uma “caixa de ovos”, Freeman mostra que por mais que integrantes de situações e experiências semelhantes, muitos profissionais decidiam caminhar sozinhos, criando divisões e separações para um trabalho que tem na sua essência o crescimento com pares.

O escopo do desenvolvimento docente como é visto hoje, infelizmente, ainda se dá majoritariamente dentro dos apertos das divisões das caixas de ovos. Cada professor cria ao redor de si uma bolha, isolando sua prática e realidade daquelas de seus colegas, pois quando se tem de lidar com tantas turmas e escolas diferentes, o caminho da colaboração se torna cada vez mais estreito e tortuoso, especialmente quando o trabalho colaborativo requer exposição e o diálogo com o outro. Ainda assim, não é tarefa impossível trilhá-lo.

Richards e Farrel (2005) afirmam que a busca por crescimento profissional incide diretamente sobre o profissional e sobre escolas e demais instituições educacionais. Segundo os pesquisadores, cada órgão e instituição educacional têm a responsabilidade de criar condições favoráveis ao crescimento profissional docente, do contrário, professores podem perder de vista a busca pela melhora de seu trabalho educacional.

A partir dessa assertiva, de que ambos os lados são responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente, os pesquisadores apresentam inúmeras formas que, em suas diferentes abordagens e aplicações, podem promover oportunidades de melhora profissional. Seminários, palestras e grupos de estudo são iniciativas que envolvem toda a instituição em que o profissional está inserido, segundo os autores. Já outros métodos se

propõem a trabalhar com a colaboração, como a mentoria, o ensino em grupo, análise de casos, etc, porém acabam por não a explorar amplamente, tendo em vista sua baixa efetividade e adesão. Outras práticas estão, por sua vez, mais centradas no trabalho individual, como a autoavaliação, a escrita de diários de prática, a coleção de atividades já realizadas, etc, sendo estas últimas as técnicas mais comumente acessadas pelos docentes na contemporaneidade.

Por esse ângulo, podemos elencar inúmeras ações e atividades que auxiliariam o professor a dar concretude ao seu desenvolvimento. Muitas delas, no entanto, não são disseminadas por inúmeras razões, seja pela inércia dos órgãos governamentais ou mesmo pelo desânimo do próprio profissional docente. A maioria dessas práticas trabalha basicamente com o individualismo do profissional, fazendo com que uma profissão que tem o social como cerne, mantenha seus representantes presos em redomas de autossuficiência. A julgar pelo escopo da situação, é imprescindível pensar uma prática pedagógica que tire os professores de suas “bolhas” e os convide a (re) criar técnicas e métodos de ensino pautados no trabalho colaborativo.

Com base nessa necessidade e nas recentes teorias acerca do trabalho colaborativo, entendemos que a criação de *comunidades de prática*ⁱ pode viabilizar o crescimento mútuo dos indivíduos envolvidos, facilitando o fluxo e a troca de informações e experiências entre eles. Criar-se-iam, assim, possibilidades para a inovação e/ou aprimoramento de práticas tidas como institucionalizadas, à luz de uma proposta inteiramente movida pelo senso de integração e colaboração.

2. PRÁTICA INTERREFLEXIVA: COLABORAÇÃO, SUPERVISÃO E REFLEXÃO

Como percebemos anteriormente, pensar o desenvolvimento de uma profissão social como a docência longe das premissas do trabalho colaborativo é tarefa inconcebível e como afirma Bill Johnston:

[...]Desenvolvimento docente colaborativo surge da, e reforça a visão da formação docente como um processo fundamentalmente social - em outras palavras, que professores só podem aprender profissionalmente de forma

concreta e significativa quando conseguem fazê-lo juntos. (JOHNSTON, 2009, p.241, **tradução nossa**)

O trabalho docente na perspectiva da colaboração, ainda segundo Johnston (2009), é fundamental para criação de uma comunidade de produtores de conhecimento e não de simples consumidores ou reprodutores de arsenais de práticas institucionalizadas.

Segundo o filósofo russo e precursor das teorias acerca dos gêneros discursivos, Mikhail Bakhtin (1979/2003 *apud* FROSSARD, 2008), *só o outro* é capaz de dar o acabamento necessário ao *eu*. Seguindo esse *princípio da incompletude* que descreve o filósofo, um indivíduo só se vê completo pelo olhar do outro, assim como com o outro não poderia ser diferente. Nas palavras de Frossard (2008, p. 56) quando resume esse pensamento bakhtiniano:

Desse modo, o que o autor busca esclarecer é que “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro.” Não há como separar, pelo que declara o estudioso russo, essas duas consciências, até porque “[...] nenhum dos acontecimentos humanos se desenvolve nem se resolve no âmbito de uma consciência. [...] Uma só consciência é um *contradictio in adjecto*. A consciência é essencialmente plural. *Pluralia tantum*.” (BAKHTIN, 1979/2003: 341-342).

Com o processo de formação docente não acontece de outra maneira. Precisa-se a todo o momento da visão de terceiros acerca de situações vivenciadas na prática da docência ou mesmo na preparação para ela. Pensar a prática docente na atualidade sem a perspectiva do outro é como quando se quer traçar linhas retas sem uma régua. Podemos até desenhar linhas quase retas, mas sem a régua para auxiliar no trabalho, a eficiência do projeto fica comprometida.

Nesse sentido, se faz necessária a construção e a efetivação de uma prática docente que trabalhe a visão do *outro* de maneira a complementar a visão do *eu*. Um processo de desenvolvimento colaborativo que permita a reflexão em conjunto dos profissionais envolvidos, encorajando autoria de práticas pedagógicas na comunidade docente.

A supervisão e observação pedagógica, nesse âmbito, configuram de maneira oportuna, uma possibilidade para que o olhar do *outro* seja de acréscimo na constituição do *eu*-professor. Segundo Bailey (2006), a tarefa de supervisionar a prática pedagógica de um colega

nem sempre é agradável, para ambos os participantes. Ao supervisionar e observar a prática docente de um colega, porém, permite-se ver aquilo que passa despercebido às vezes quando se conduz uma aula ou qualquer atividade educacional. A perspectiva do outro seria nesse ponto essencial para a mútua melhora dos envolvidos. O que a autora ainda completa, porém, perfaz a alta criticidade com a qual muitas vezes tecem-se comentários sobre a prática de terceiros quando na condição de supervisor. Com alta frequência, segundo ela, erros são mais enfatizados do que pontos positivos. A tarefa do observador, então, está em agir com cautela e gentileza na elaboração de comentários, de maneira que o discurso do observador possa contribuir efetivamente na melhora da prática pedagógica de seu par.

E nessa perspectiva, enxergar a si mesmo através da prática do outro durante o processo de supervisão é o primeiro passo para o engajamento num processo de *interreflexão*, ou seja, refletir-se através do outro e com o outro. Burton (2009) relata que a atividade de reflexão é algo que todos os professores fazem, alguns com mais intensidade do que outros, no entanto. Citados pela autora, dois conceitos usados inicialmente por Schön (1983, 1987 *apud* BURTON, 2009) se fazem importantes na construção de uma prática *interreflexiva*: *refletir na prática* e *refletir a prática*ⁱⁱ. *Refletir na prática* se relaciona aos julgamentos e decisões que professores fazem no momento das atividades educacionais, onde eles pensam nas experiências acumuladas até o momento. Já *refletir a prática* é um processo que ocorre após o desenvolvimento das atividades, quando se reflete criticamente as ações tomadas e julga-se aquilo que foi positivo ou negativo, o que se pode manter ou ser mudado.

No processo de construção da prática docente *interreflexiva*, o *refletir na* e *a prática* são atitudes tomadas em conjunto ao longo do projeto, em que os envolvidos podem dialogar e expor suas percepções, problematizando o ocorrido, a fim de entender como as técnicas e métodos utilizados podem ser melhorados. Firmar-se-ia assim, numa determinada instituição de ensino, uma comunidade de prática (WENGER, 1998), permeada pelo fluxo e troca intensa de informação e experiências entre colaboradores com maior ou menor tempo na carreira docente, garantindo, nesse viés, possibilidades de evolução para todos os participantes.

3. A PRÁTICA INTERREFLEXIVA EM APLICAÇÃO

Relataremos a seguir sugestões de procedimentos para a aplicação da prática *interreflexiva*, expondo nosso modelo inicial para o desenvolvimento do projeto.

Num primeiro momento, professores de mesma área, nesse caso, de língua estrangeira, apresentam inicialmente um ao outro um resumo de como sua prática é conduzida, podendo compartilhar planos de aulas e atividades já realizadas. Nessa ocasião, é estabelecido, possivelmente, o primeiro contato entre os envolvidos, no qual lhes é oportunizado um momento para exposição de suas realidades de ensino, com ênfase a suas principais dificuldades e desafios até aquele momento. Esse momento é muito importante para que os participantes possam conhecer melhor a história um do outro e assim se “desarmarem” a fim de se mostrarem receptivos a conselhos e críticas construtivas.

Em seguida inicia-se o processo de supervisão/observação. O observador toma notas sobre os estágios da aula e como cada etapa foi desenvolvida, notando a resposta dos alunos às propostas do professor. Para que a observação seja mais proveitosa, é ideal que o observador possa dispor do plano de aula e dos objetivos da aula a ser observada. Nesse ponto, professores e alunos precisam ser observados, para que possíveis situações problema possam ser diagnosticadas. No caso do professor de língua estrangeira, damos foco também à forma com que o observado faz uso da língua ensinada, dessa forma os benefícios podem ir além da esfera pedagógica, alcançando a competência linguística do observado.

É na etapa de observação que se inicia, de maneira concomitante, a reflexão por parte do observador. Ao observar a atuação de seu colega, esse é capaz não somente de refletir as ações de seu colega, mas também de pensar suas atitudes em relação a determinadas situações que vêm a ser comuns ou não para ambos. Independente desse último fato, essa relação empática permite que o observador auxilie o observado com dicas e conselhos e ao mesmo tempo prepara o observador para suas próprias situações problema.

Após a observação e a partir dela, observado e observador, discutem as anotações feitas, em comparação ao plano inicial da aula e seus objetivos. Dessa forma pode ser feito um contraste entre o que se pretendeu e o que fora realmente alcançado. Essa etapa sugere maior discussão entre os envolvidos, com um embate natural de opiniões e partilha de conselhos e

experiências de ensino. Durante essa parte do processo, a reflexão toma forma tanto nos participantes de maneira individual como entre eles, fazendo assim jus ao nome dessa prática e a teoria que a corrobora. Também é nesse momento de diálogo que os envolvidos precisam ter atenção a forma com que colocam suas ideias e conselhos, para que a troca de informações flua construtivamente entre os participantes.

Com base nos resultados das discussões na etapa anterior, é aconselhável o estabelecimento de medidas a fim de aperfeiçoar o que for necessário. Bem como é viável a adoção de prazos para futuras observações, em que se possa diagnosticar a eficácia das decisões tomadas. Assim, o princípio dessa prática é que os profissionais envolvidos possam se ajudar de forma a engajar um processo cíclico, que pode ser mantido de acordo com as necessidades do grupo de professores em participação, de maneira semestral ou anual, tendo um revezamento de duplas ou não.

4. CONSIDERAÇÕES

Após termos apresentado esta proposta de prática pedagógica, nos cabe dentre outras considerações, pensar nos benefícios e também obstáculos inerentes a essa empreitada.

Inicialmente, seria alcançado o aperfeiçoamento da prática de ensino de ambos os professores envolvidos, através da reciclagem de ideias e da criação de novas maneiras do fazer docente, pensado em cooperação. Professores seriam encorajados a trabalhar juntos de maneira crítica e reflexiva em relação a suas práticas de ensino, alcançando, em integração, o desenvolvimento continuado. Temos, assim, uma alternativa em potencial a fim de viabilizar a formação continuada da categoria docente.

Quando propomos este modelo de prática para o professor de línguas estrangeiras, prevemos também melhora no desenvolvimento de sua competência linguística. Este pode aprimorar seus conhecimentos da língua a partir do diálogo e da observação do outro, desde que para tanto esteja aberto a ouvir e ao mesmo tempo buscar ajuda nesse sentido. Expomos essa condição devido ao fato de muitos docentes dessa área negligenciarem, subestimarem ou mesmo não se importarem muito com o desenvolvimento dessa competência em si mesmos e consequentemente também em seus alunos.

Tendo em mente as dificuldades, antevemos certo desconforto por parte dos envolvidos em exporem-se ante outros colegas, especificamente em serem observados. Compreendemos que é sempre um tanto complicado se abrir e se colocar de certa maneira “vulnerável” frente a outras pessoas. Essa é uma das razões pela qual muitos licenciandos têm dificuldade em conseguir cursar estágio, em parte em face da dificuldade de muitos professores em exercício de se exporem.

Outro obstáculo previsto recai sobre resistência de muitos docentes em tentar novos métodos, preferindo assim permanecer no comodismo das práticas que por eles já são utilizadas. Richards e Farrel (2005) apontam para esse fato, observando que por essa razão muitos métodos de crescimento profissional na área docente não funcionam. Corroborando com essa informação, Johnston (2009) aponta que os profissionais docentes tendem a resistir em sair de suas zonas de conforto, dando pouca vazão a mudança e variação de seu arsenal de práticas pedagógicas.

Por fim a dificuldade de tempo hábil para observar aulas e mesmo reunir-se com o colega seria um outro obstáculo à concretização desta proposta. Isso se deve às extensas cargas de trabalho as quais professores no cenário nacional são submetidos, muitas vezes ainda em instituições diferentes, levando muitos professores a serem inaptos a participar dessa empreitada.

Mas no soar do sino, mesmo com obstáculos, cremos que a proposta da prática *interreflexiva* é uma chance potencial de garantir o crescimento profissional de professores em exercício, principalmente por estar alicerçada sob a colaboração. Contudo, cremos que este projeto só terá sucesso se os profissionais envolvidos o levarem a sério e estiverem desde o início abertos a refletir em busca de aperfeiçoamento e melhora para sua formação docente. Por isso retomamos o que afirmamos no início acerca do processo de “tornar-se professor”, afirmando que é um projeto construído a cada passo que se dá na caminhada docente, sendo que o mais importante é antes de mais nada *querer* caminhar.

REFERÊNCIAS

BAILEY, Kathleen M.: *Language Teacher Supervision: a case-based approach*. New York: Cambridge University Press, 2006.

BURTON, Jill: Reflective Practice In: **RICHARDS**, Jack C.; **BURNS**, Anne. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009.

FROSSARD, Elaine Cristina M.: *Entrecruzamento de vozes na constituição do discurso: um diálogo possível entre Bakhtin e Ducrot*. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2008

GIL, Antonio Carlos: *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002

JOHNSTON, Bill: Collaborative Teacher Development In: **RICHARDS**, Jack C.; **BURNS**, Anne. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009.

PIMENTA, Selma G.: *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Rev. Fac. Educ. [online], 1996.

RICHARDS, Jack C.; **FARREL**, Thomas S. C.: *Professional development for Language Teachers: strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press, 2005.

WENGER, E.: *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press; 1998.

i O conceito aqui empregado (WENGER, 1998), refere-se a grupos de pessoas que partilham de objetivos comuns e que alcançam tais objetivos mais facilmente quando em interação regular. Trata-se, mais detalhadamente, de um grupo de indivíduos que participam de um mesmo campo de atuação, possuem interesses em comum, são adeptos de um repertório específico de práticas e métodos e entendem que a colaboração os proporciona possibilidades maiores de crescimento. Tal conceito é utilizado em diferentes áreas de estudo, neste caso o empregaremos essencialmente a um contexto educacional.

ii No texto original, os conceitos empregados pelo autor são respectivamente *reflection-in-action* e *reflection-on-action*.

Realização

linc

Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês:
Linguagem, Literatura e Cultura

Apoio

